



CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Contribuições para a melhoria da prática educacional

LUANA DOS SANTOS NOGUEIRA GARCIA

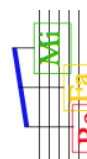
RESUMO: Esse artigo é resultante de um projeto denominado *Professor em Formação*, cujo principal objetivo é de proporcionar um grupo de estudo para professores de educação básica, de caráter semipresencial, a fim de conhecer, discutir e construir, a partir de concepções teóricas, alternativas de melhorias nas práticas educacionais. A partir das discussões realizadas no projeto, fizemos um estudo que busca identificar como as concepções teóricas estudadas podem contribuir para a nossa formação, enquanto profissionais da educação. Nosso referencial teórico respalda-se em autores tais como: Borba (2007), Vygotsky (2006), Cordeiro, (2007) e Siqueira (2007).

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Professores. Formação.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Partindo do pressuposto de que a formação de um profissional da educação deve ser permanente, o presente estudo pretende apontar distintas concepções teóricas que podem proporcionar melhoras em nossa prática docente, ao longo da carreira na educação. A busca por cursos, seminários, eventos científicos, formação continuada e palestras, vêm ao encontro de muitos professores que procuram construir novos conhecimentos e ampliar suas atividades extracurriculares. Em resposta a essas expectativas, surgiu o *Projeto Professor em Formação*, que trouxe novas contribuições no que tange a reflexão de nossa prática educacional, a prática da leitura e a discussão de relevantes conceitos na área da educação.

Por meio de uma abordagem qualitativa, fizemos a pesquisa bibliográfica em livros e textos científicos disponibilizados pelo ambiente virtual de aprendizagem, denominado professoremformacao.com.br, com o intuito de adquirir e dominar saberes mais profundos sobre escola, educação e políticas públicas. Nessa perspectiva, esperamos que a partir do conhecimento





adquirido, através desse projeto, possamos estar mais confiantes em nossa prática educacional, tornando-se profissionais atuantes na comunidade escolar (informação verbal¹).

2. PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO

Paulo Freire (1921-1997) representa um dos maiores pensadores na história da Pedagogia mundial. Sua pedagogia defende uma educação libertadora, humanista e conscientizadora que busca politizar as pessoas através do diálogo². A partir do diálogo é possível que as pessoas participem como agentes nesses discursos e se iluminem da realidade, desenvolvendo, assim, a consciência crítica. Para desenvolver essa “consciência crítica” é necessário atuarmos como agentes transformadores, construtores da própria história. Logo, a consciência crítica para Freire é a consciência transformadora, que implica, portanto, em ação. É importante destacar que esse potencial transformador exige a superação de visões fatalistas, seja na condição pessoal, seja na condição profissional.

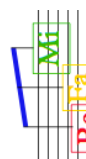
Segundo Rios³ (2016) a pedagogia freireana é cativante para quem almeja a transformação na perspectiva da construção de um mundo possível. Para que essa “transformação” aconteça de fato, é preciso não apenas a minha mudança, a sua mudança, ou a nossa mudança, mas a mudança de todos que estão pela educação. Conforme Paulo Freire (1996) “mudar é difícil, mas é possível”. A perspectiva de esperar, categoria freireana, é indispensável para a transformação. De acordo com Rios (2016) o diálogo é a essência da educação libertadora, daí a necessidade de considerarmos a realidade do aluno, no entanto, vejamos bem: devemos partir da realidade do aluno e não permanecer a ela.

Em um segundo momento, trazemos em discussão umas das obras mais conhecidas de Paulo Freire: *Pedagogia do Oprimido*. Para Freire, oprimidos e opressores estão aprisionados, porém, a condição do opressor é confortável em relação ao oprimido. O opressor não está livre, pois se ocupa de oprimir e o oprimido é o alvo do opressor. Podemos testemunhar essa realidade no interior de algumas escolas. Então, questionamos: qual o caminho da libertação? O caminho da libertação depende dos oprimidos, iluminados da realidade, atuem na direção da transformação, no diálogo. Lembrando, o diálogo é sempre a essência da educação libertadora (RIOS, 2016).

¹ Informação fornecida por Silvana Sonia Silva, no projeto semipresencial Professor em Formação, em Cáceres, 2016.

² O diálogo implica relação de A com B e não de A para B.

³ Fala fornecida por Mônica Piccione Gomes Rio, no projeto semipresencial Professor em Formação, na cidade de Cáceres, em outubro de 2016.





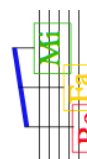
A escola, enquanto instituição formal da Educação, constitui espaço profícuo para o diálogo com potencial transformador. No entanto, isso só irá acontecer quando existir a relação de A com B e não de A para B. Muitas vezes, a posição ideológica do professor aparece como uma barreira para o aluno e impede que o mesmo tenha um diálogo com o professor; e quando não ocorre essa interação, dificilmente acontece a dialogicidade. Percebamos, então, que esses espaços de diálogos devem ser conquistados e provocados permanentemente pelos professores.

Um caminho para a conquista desses espaços de diálogo pode ser a articulação das avaliações externas com as avaliações internas, problematizando os processos de ensino e aprendizagem na busca de superação das dificuldades e não de culpabilização. Rios (2016) ressalta que as práticas pedagógicas autoritárias contribuem para a formação de cidadãos passivos, domesticados com possibilidade de adaptação social, já as práticas pedagógicas dialógicas, contribuem para a formação de cidadãos participativos, com consciência crítica, com possibilidade de inserção social.

A partir das discussões realizadas durante o projeto, percebemos que existe um excesso de avaliações externas que têm polarizado as práticas pedagógicas e engessado os currículos da educação básica. Como exemplo podemos citar a Provinha Brasil, Prova Ana, SAEB, ENEM, sem contar as avaliações estaduais e municipais. Então, percebemos que as políticas educacionais cobram muitos conteúdos, no entanto, o foco na aprendizagem dos alunos é ofuscado. Isso acontece porque essas políticas se interessam apenas por números/quantidade, então quanto mais conteúdos, mais informações forem “depositadas” aos alunos, melhor será a sua formação. Portanto, depositar conhecimentos nos alunos, em uma perspectiva de educação bancária, implica reduzir a função social da escola. Função esta que cria um “espaço de sociabilidade e possibilita a construção e a socialização do conhecimento produzido” (MOTTA; BISPO, 2016, p. 71) e que, sobretudo, tem um olhar constante voltado à sociedade, conectando seu saber com a prática cotidiana do aluno, preparando-o para o exercício profissional (GRISPINO, 2006).

É por esses e outros motivos que se tem a necessidade do diálogo. Diálogo com a comunidade escolar, diálogo com a comunidade externa, diálogo entre as esferas públicas, enfim, diálogo com todas as esferas que se tratam da educação. Às vezes, esse diálogo é difícil de acontecer até entre os próprios professores, então, como promover esse diálogo? Rios (2016) aponta que o primeiro passo é buscar conhecer a realidade do aluno para aproximação do universo vocabular, buscando a “iluminação da realidade”.

Por isso Paulo Freire nos chama atenção para a corporificação da palavra, assim, discursos não bastam, pois podem não passar de palavras que se diluem. Não adianta simplesmente





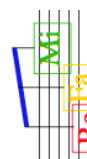
discursarmos sobre ética. O que de fato educa, é testemunharmos ações, gestos, atitudes que sejam éticas. Então, são questões para pensarmos e irmos construindo aos poucos, em prol da transformação e em prol da justiça social, dentro de um espectro político democrático. Portanto, a melhoria da educação necessita dessas problematizações e de compartilhar possíveis caminhos e possíveis práticas pedagógicas que estejam para além de obtenção de resultados e alcance de metas. Assumir-se inacabado, inconcluso, incompleto e, portanto, em construção, nos coloca nessa condição de eternos aprendizes (RIOS, 2016).

3. UM NOVO OLHAR SOBRE O CORPO

Através da nossa corporeidade estabelecemos a relação com o nosso corpo. Esse corpo carrega vivências, ações, sentimentos, pensamentos, desejos, enfim, uma história. Segundo Siqueira (2007) todo ser humano nasce como um simples corpo e, no decorrer de sua vida, através desse corpo, ele se desenvolve com o mundo e vai fazendo sua história. Nesse sentido, as nossas formas, movimentos, expressão, postura e estética são atribuídos graças a nossa corporeidade. Com o tempo, a sociedade sofre mudanças e a corporeidade sofre com elas, pois o homem nasce com um corpo inacabado e vai se transformando.

Nesse regime político capitalista que perdura no Brasil atualmente, vivemos uma rotina programada, o que nos transforma em robôs correndo contra o tempo e cada dia mais mecanizando nosso corpo, nem nos damos conta se cumprimos as pessoas em nosso trabalho, quando chegamos em casa pouco notamos aqueles que dividimos nossa intimidade. Na hora de comer é sempre o mesmo prato, os mesmos temperos, não há nada de novo, e dessa forma, vivemos limitando as possibilidades de corporeidade com movimentos repetitivos e mecanizados (SIQUEIRA, 2007). Com a falta de consciência do nosso corpo, e a falta de reconhecimentos e novas sensações, nos deparamos com a dificuldade em perceber diferentes tons de voz, gestos, sensações, olhares, expressões, dessa forma, encontramos dificuldade em nos dar conta de nossos desejos e temores, emoções e sensações, enfim, sobre a nossa percepção do mundo, e quando negamos a percepção do mundo em nossa rotina cotidiana, estamos nos alienando, negando a nossa própria vida (SIQUEIRA, 2007).

Como foi abordado anteriormente, nossa corporeidade é fruto de uma educação, de valores vivenciados nos grupos sociais em que vivemos. Devido a isso, de certa forma acabamos prendendo nossos corpos em torno de alguns poderes que trazem limitações, proibições ou obrigações, ou seja, acabamos mecanizando nossos gestos e atitudes. Nessa perspectiva, quem é um educador deve





estar atento para não reproduzir essa, mecanização e negação ao corpo, em seus alunos, pois se o fará, poderão estar fabricando mais corpos submissos e exercitados. As consequências dessa reprodução no ambiente educativo, através de jogos competitivos que controlam as operações de nosso corpo e nos impõe o que pode e o que não pode, estão relacionadas à privação de conhecer seu próprio corpo e de lhe proporcionar novas descobertas, criações e liberdade de escolhas.

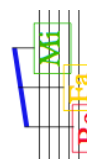
Dessa maneira, essas ações podem fazer com que nós criemos movimentos pré-determinados e estereotipados, onde a corporeidade torna-se a soma de corpos se comportando da mesma maneira. Consequentemente, cria-se em uma relação mecânica com o próprio corpo, isto é, uma massificação dos corpos. Portanto, para que possamos criar e desenvolver a nossa totalidade, a nossa corporeidade, precisamos “conhecer, ouvir e exercitar de forma livre e criativa as possibilidades de nossa corporeidade” (SIQUEIRA, 2007, p. 18).

Por esses fatores, parece-me importante que na formação inicial, continuada e permanente de professores tratemos desse tema, para que sejamos corpos conscientes e não apenas autômatos (TODARO, 2016)⁴. Muitas vezes, nos cursos de graduação, deparamo-nos com disciplinas amplas e complexas, de muita importância para a formação docente. No entanto, por mais que nos esforcemos, não conseguimos nos aprofundar nelas por conta da matriz curricular, que prevê horas insuficientes para tantos temas importantes. Um exemplo disso são as disciplinas, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, que tratam do tema “corporeidade”. Como pedagogos (as) poderão compreender a importância do movimento, por exemplo, na formação integral da criança se não experienciarem sua corporeidade? Talvez seja pela ausência de aprofundamento no tema “corporeidade” nos cursos de Pedagogia, que observamos nas salas de aula a supremacia da mente em relação ao corpo. Precisamos nos mover no sentido de buscar significado à nossa prática educativa por meio do entendimento de que somos um corpo e não apenas temos um corpo (TODARO, 2016).

4. IMPORTÂNCIA DO LÚDICO SEGUNDO VYGOTSKY

Segundo Borba (2007) a brincadeira é fundamental no processo de desenvolvimento das crianças, visto que através do ato de brincar, as crianças adquirem inúmeras interpretações sobre a realidade. O brincar propicia a retirada da realidade para a imaginação, ou seja, as crianças saem da realidade e passam a ser autora das suas próprias histórias. É através dessa fuga da realidade que

⁴ Fala fornecida por Mônica de Ávila Todaro, no projeto semipresencial Professor em Formação, na cidade de Cáceres, em novembro de 2016.





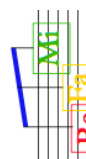
as crianças aprendem a olhar o mundo e ela mesma de uma forma diferente, bem como, se reconhecer como sujeito pertencente a um contexto cultural. Na brincadeira com o outro é que as crianças constroem experiências coletivas, constituindo a cultura lúdica infantil. O ato de brincar, também propicia o surgimento de experiências, da constituição de identidade e da interação com o outro. É através de todo esse viés, que as crianças vão se tornando autoras de suas próprias práticas culturais.

O processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças ocorre a partir do encontro com o ato de brincar. Para Vygotsky (2006) a brincadeira é um instrumento muito importante para a aprendizagem de nossas crianças, uma vez que desenvolvem ações onde resultam na produção de novos conhecimentos, valores e habilidades. Vygotsky também acredita que o brincar é uma atividade construída pelas crianças, através das interações que são estabelecidas com o outro e com o meio em que está inserido.

Essas interações lúdicas que são estabelecidas com os outros sujeitos de sua cultura é muito importante para que as crianças conheçam e relacionam de forma dinâmica com a cultura em que estão inseridas. Vygotsky (2006) também cita outro aspecto constitutivo do brincar e que tem uma grande importância na formação dos sujeitos, que é o ato de imaginar. Esse processo de imaginação está relacionado com o ato de produzir novos conhecimentos, a partir de elementos tirados da realidade da criança, ou seja, o ato de imaginar é criado a partir de experiências vivenciadas pelas crianças ao longo de suas vidas, e essas experiências fazem com que as crianças conheçam, se apropriem e constroem diferentes referências culturais. Portanto, o brincar possibilita o conhecimento e a apropriação do novo, já que a partir de suas experiências, vivências e, principalmente, da sua imaginação, que ela faz a interpretação dessas referências e constitui sua própria cultura.

Conforme as crianças vão crescendo, elas passam a ter um melhor entendimento das coisas que as rodeiam, assim, seus conhecimentos, suas formas de brincar e suas experiências lúdicas vão se ampliando e se intensificando. Dessa forma, o desenvolvimento das crianças contribui para que elas tenham um melhor entendimento desse ato de brincar, que é o resultado das interações e relações com o outro (professores e outras crianças) e com o meio.

À vista disso, ao compreender a importância desse processo de brincar para a formação das crianças, os educadores devem garantir a nossas crianças, o acesso às brincadeiras. Com base em Vygotsky (2006) a escola deve oferecer espaços para que as crianças tenham acesso a brinquedos e materiais, com a finalidade de conceder liberdade para construírem novos conhecimentos. É importante, também, que promovam a brincadeira de forma autônoma e lúdica, assim como, ampliem





as experiências das crianças, pois mais quanto mais às crianças observam, aprendem e experimentam, mais será produtiva será a sua imaginação.

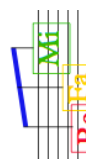
Assim, quanto mais estimularmos a imaginação das crianças, mais elas vão se apropriar de novos conhecimentos sobre o mundo. Os professores devem observar as crianças nesses momentos de interação com o outro, devem conhecer e entender como é a forma particular e individual de cada um, pois assim, entenderão suas particularidades e poderão favorecer de forma adequada espaços e tempos escolares para as nossas crianças. Os professores também devem trabalhar de forma com que promovam experiências lúdicas e vínculos afetivos, para que potencializem seu trabalho e ofereçam uma educação de qualidade.

Todaro (2016) ressalta que devemos ter essa percepção durante nossa formação para compreendermos que o movimento é umas formas de expressão do lúdico. No entanto, a ludicidade é uma forma de ver e estar no mundo, por isso não se resume a jogos, brinquedos e brincadeiras. Um jogo é uma atividade lúdica, mas que nem sempre nos dá apenas prazer, a verdadeira ludicidade gera em nós a sensação de aprender e ensinar de corpo inteiro..

5. RELAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA

Com o intuito de relacionar a ludicidade e a corporeidade ao trabalho pedagógico, trazemos como suporte as palavras de Cordeiro, que nos ajudarão a compreender melhor essa relação. No texto “A relação pedagógica: a didática em ação”, Cordeiro (2007) chama a atenção para o fato de que o processo de ensino e aprendizagem é fruto de uma relação social. Essa questão é muito importante, pois a partir das interações e do encontro com o outro, que as crianças vão construir seu conhecimento, ou seja, vão desenvolver sua autonomia e individualidade, a partir das brincadeiras, das interações e das interlocuções com outras crianças. Tais aspectos propiciarão a construção de uma identidade pessoal e coletiva para que elas possam ter a sua própria forma de aprender e de ver o mundo. Contudo, é muito comum ver nas escolas, que a relação pedagógica é interpretada de forma isolada, já que consideram somente a relação restrita entre professor e aluno, isto é, acreditam que somente o professor que vai transmitir conhecimento aos alunos. Assim, o conhecimento produzido coletivamente não é visto como uma forma de aprendizagem.

Nesse sentido, Cordeiro destaca que é possível examinar a relação pedagógica a partir de vários pontos de vista, focalizando três dimensões que envolvem aspectos amplos em questão. A primeira é a “dimensão linguística: o diálogo na sala de aula”, que enfatiza a relação pedagógica por meio do diálogo, do discurso e da linguagem. Essa dimensão envolve as práticas discursivas





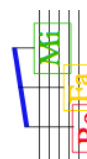
instauradas em sala de aula, que contribuem para aprendizagem de regras e para estabelecer uma melhor interação entre professor x alunos ou alunos x alunos. Pode-se observar que a linguagem possui uma forte influência no processo de aprendizagem dos alunos, conforme Cordeiro (2007, p. 99),

A relação pedagógica transforma as crianças em alunos mediante a estrutura do diálogo ou da conversa entre estes e o professor. Os tipos de perguntas que são feitas, os modos como elas são formuladas, a observação de que respostas são aceitas, toleradas ou rejeitadas pelo professor e do retorno (feedback) que é dado a cada uma delas, tudo isso vai fazendo, aos poucos, com que as crianças aprendam a ser alunos.

Nessa prática de comunicação, a linguagem que o professor usa pode reforçar seu papel de autoridade na sala de aula, mas é importante ressaltar que o controle do discurso da aula por parte do professor não é a única forma de uso da linguagem, já que devem existir as possibilidades de intervenção dos alunos. E essas intervenções farão com que os alunos deixem de assimilar respostas, para que passem a ter dessemelhantes perguntas “sem respostas previamente imaginadas” (CORDEIRO, 2007, p.102), contribuindo para que a sala de aula se torne um ambiente mais rico de aprendizagens.

A segunda dimensão apontada por Cordeiro é “a dimensão pessoal: os vínculos entre professor e alunos”. Começamos por um belo exemplo citado por Cordeiro, em que este faz uma comparação do vínculo entre professor e aluno na tradição oriental e o mesmo vínculo na sociedade ocidental moderna. O autor aponta que na tradição oriental, a aprendizagem é tida no plano individual, isto é, em que os educadores analisam cada um individualmente. Contrapondo-se a esse modelo tradicional de educação, a sociedade moderna concebe a aprendizagem, a partir de aspectos coletivos que se expressam de várias formas.

Nesse sentido, a finalidade do processo de conhecimento localiza-se fora dos agentes da relação pedagógica, seja do sujeito que quer aprender e, também, do sujeito que ensina. É esse saber externo, objetivo, portanto, que conduz a relação pedagógica nas escolas, efetivada por professor e alunos, e não por mestre e discípulos. Trata-se de um tipo de relação que não se livra totalmente da marca da dependência, mas os vínculos daí decorrentes podem efetivar-se de outros modos (CORDEIRO, 2011, p. 10).





À vista disso, essa dimensão pressupõe que as relações pedagógicas não podem ser percebidas pela representação: o professor ensina e os alunos aprendem, visto que os alunos tem uma participação ativa nessa relação de saber, “assim, professores e alunos se ocuparão, no processo, com posturas, desejos e finalidades distintas” (CORDEIRO, 2011, p.11).

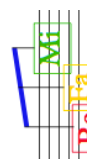
Por fim, temos “a dimensão cognitiva: relações com o saber” que está diretamente relacionada com o conhecimento. A escola tem um papel muito importante em relação o acesso ao saber, já que os alunos se constituem como sujeitos com base nos vínculos que estabelecem na escola. “Do ponto de vista do professor, compreender essa dimensão da relação pedagógica exige, em primeiro lugar, que ele faça, no seu próprio processo contínuo de formação e de reflexão, um exame sobre as suas formas de relação com o saber” (CORDEIRO, 2007, 113). Dessa forma, o autor vai apontando que somente a partir das reflexões do professor a respeito do saber que ele ensina e do que ele representa para os alunos, é que ele poderá ressignificar os seus próprios saberes. Logo, as ações individuais de cada educador sob essas reflexões e relações pedagógicas, construirão “os significados particulares de cada situação escolar específica” (CORDEIRO, 2007, p.114).

Portanto, Cordeiro aponta considerações sobre a relação pedagógica pensada e problematizada a partir do trabalho do professor, do currículo da escola e dos alunos enquanto sujeitos ativos nesse processo de ensino-aprendizagem. Compreender as dimensões linguísticas, pessoais e cognitivas possibilita a reflexão do campo de atuação do educador e amplia as suas competências, enquanto profissional docente (CORDEIRO, 2007).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou apresentar em toda a sua extensão abordagens distintas acerca da temática “educação”, envolvendo discussões entre educadores a partir do projeto semipresencial, denominado *Professor em formação*, coordenado pela professora Ms. Silvana Sônia Oliveira da Silva.

A articulação entre as falas dos palestrantes e dos autores utilizados por eles procuraram demonstrar como essa temática pode ser olhada, pensada e problematizada por vários ângulos. Nesse sentido, diante dos fundamentos teóricos discutidos neste trabalho, foi possível perceber que tais concepções permitem sistematizar teorias e práticas pedagógicas a partir de contextos distintos, instituindo o que chamamos de fazer pedagógico. Assim, o projeto *Professor em Formação* contribuiu para o crescimento e aprendizagem dos educadores que permeiam o cotidiano escolar, bem como, para revelar a necessidade de estar sempre buscando os melhores caminhos para consolidar e expandir os conhecimentos acerca da temática educação.





Portanto, a experiência de participar do projeto foi de grande valia para minha formação acadêmica, pois proporcionou a construção de novos conhecimentos acerca do âmbito escolar, como por exemplo, refletir sobre a relação professor-aluno e vivenciar a dicotomia que existe entre teoria e prática. Diante do que foi vivenciado, foi possível perceber que o professor deve ser reflexivo em suas ações e em seu planejamento, buscando sempre analisar suas práticas e se necessário reorganizá-las.

Nesse sentido, essa experiência servirá como uma base para a minha formação como futura pedagoga, visto que o projeto permitiu conversar sobre a docência e associar as minhas concepções pedagógicas com as práticas e experiências dos professores da educação básica e das instituições de ensino superior. Participar do projeto foi uma experiência rica e satisfatória e propiciou uma aproximação à realidade na qual atuarei (PIMENTA; LIMA, 2004, p.45). Pode-se perceber através das interações entre os professores, isto é, das trocas de saberes e da relação com todos os participantes, que é possível desenvolver um trabalho com parceria, levando uma educação mais significativa e contextualizada.

REFERÊNCIAS

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. In: BRASIL/MEC – **Revista Criança do professor de educação infantil** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. -1º ed., 1º reimpressão - São Paulo: Contexto, 2007.

GRISPINO, Izabel Sadalla. **Função Social da Escola**. Disponível em: <http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1226:funcao-social-da-escola&catid=103:artigos-educacionais&Itemid=456>. Acesso em: 06 mar. 2017.

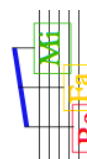
MOTTA, Maria do Carmo dos Santos; BISPO, Nilton de Souza. Arte e educação: uma abordagem da cultura da cidade de Embu das artes para a formação de professores no curso de Pedagogia. **European Review of Artistic Studies**, vol. 7, n. 2, pp. 62-76, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Silvana Sonia. **Professor em formação**. Disponível em: <www.professoreinformacao.com.br>. Acesso em: 08 mar. 2017.

SIQUEIRA, S. **Corpos Algemados o Lúdico e a Libertação do Corpo**. 3º Ed. 2007.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. 6ª ed. Madri: Akal, 2006.





Sobre a Autora:

Luana dos Santos Mogueira Garcia



Acadêmica do Curso de Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT); Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq; Desenvolve pesquisa com base nos seguintes temas: educação do campo e educação infantil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em ensino, avaliação e formação de professores e também no Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Currículo, Cultura e

Sociedade contemporâneos, vinculado ao diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. E-mail: luaninhanogueira84@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7582728302473060>.